



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2020-2021

LA CULTURA INGLESA COMO PROMOTORA DEL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN EL AULA DE INFANTIL A TRAVÉS DE MATERIALES INTERACTIVOS

**ENGLISH CULTURE AS A PROMOTER OF ENGLISH
LEARNING IN THE CHILDREN'S CLASSROOM THROUGH
INTERACTIVE MATERIALS**

Autor/a: Lucía Barca Rodríguez

Director/a: Marta Gómez Martínez

Santander, junio de 2021

Vº Bº DIRECTOR

VºBº AUTOR

«Dada la importancia de la utilización de un lenguaje inclusivo representativo de mujeres y hombres y con el fin de no excluir a nadie, en este trabajo se han seguido las recomendaciones de la [Guía de Comunicación en Igualdad de la UC](#). Me gustaría dejar constancia de que, en el presente trabajo, cuando se ha utilizado el género masculino, ha sido haciendo referencia a ambos sexos tratando de no discriminar a ninguna persona».

ÍNDICE

Resumen y palabras clave	1
1. Introducción	3
2. Objetivos	6
3. Marco teórico	7
3.1 El aula de segundas lenguas en Educación Infantil	7
3.2 Normativa sobre el aprendizaje de segundas lenguas	14
3.3 Ventajas de la enseñanza del inglés a una edad temprana.....	18
3.4 Procedimientos de enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil	20
3.5 La importancia del juego y el empleo de actividades interactivas.....	25
4. Características y desarrollo de la propuesta de intervención en el aula.....	27
4.1. Objetivos de aprendizaje	28
4.2. Contenidos	29
4.3. Temporalización	30
4.4. Evaluación	31
Actividades del proyecto	33
5. Conclusiones	43
6. Bibliografía	45
Bibliografía de la legislación empleada	49
Bibliografía de la propuesta de intervención	50
7. Anexos e imágenes	52

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Resumen

En el siguiente trabajo se desarrolla una propuesta de intervención teniendo en cuenta la cultura inglesa como promotora del aprendizaje del inglés, en el aula de segundas lenguas de Educación Infantil. A través de materiales interactivos y con el objetivo de favorecer la competencia lingüística de los menores, adecuándonos a la legislación vigente determinada por el nivel Pre-A1, instaurado en la última modificación del *Companion Volume*, tres metodologías serán las protagonistas: el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en tareas.

Asimismo, respetando el carácter de la etapa de Educación Infantil, será fundamental desarrollar una propuesta motivadora para el alumnado donde, en este caso, bajo la temática de *Easter* como elemento cultural, el conejito de Pascua será imprescindible a la hora de dirigir y motivar a los estudiantes.

Por último, los menores tendrán que ser los protagonistas de la propuesta y, por tanto, desarrollarla acorde a las indicaciones que reciban; esto implicará adecuarse a las necesidades específicas de cada aula. Por eso mismo, pese a que en este caso el proyecto no será implementado, gracias al trabajo por proyectos, la flexibilidad siempre será posible, de manera que todos los niños sean indispensables para obtener el resultado final.

Palabras clave: cultura, inglés, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, competencia comunicativa.

Abstract

In the following work an intervention proposal is developed taking into account the English culture as a promoter of the learning of English, in the classroom of second leagues of Early Childhood Education. Through interactive materials and with the aim of promoting the linguistic competence of minors, adapting it to the current legislation determined by the Pre-A1 level, established in the last modification of the Companion Volume, three methodologies will be the protagonists: project work, cooperative learning and task-based learning.

Likewise, respecting the character of the Early Childhood Education stage, it will be essential to develop a motivating proposal for the students where, in this case, under the theme of Easter as a cultural element, the Easter bunny will be essential when it comes to directing and motivating students.

Finally, the minors will have to be the protagonists of the proposal and, therefore, develop it according to the instructions they receive; this will imply adapting it to the specific needs of each classroom. For this reason, despite the fact that in this case the project will not be implemented, thanks to project work, flexibility will always be possible, so that all children are essential to obtain the final result.

Key words: *culture, English, project based learning, cooperative learning, linguistic skill.*

1. INTRODUCCIÓN

El aula de segundas lenguas en muchas ocasiones es el gran olvidado dentro de la Educación Infantil. La falta de tiempo o la necesidad de priorizar otros aprendizajes fundamentales como el juego, los números o las letras, hacen que no se destine el tiempo necesario al inglés.

Actualmente, vivimos en un mundo globalizado donde el dominio de otros idiomas es fundamental para el futuro, tanto personal como profesional. De ahí nace esta propuesta en la que, sin duda alguna, el objetivo en todo momento ha sido mostrar un ejemplo de cómo introducir un idioma extranjero, en un aula de Educación Infantil, respetando los intereses de los niños y promoviendo su motivación.

Tras haber tenido la oportunidad de observar distintas aulas de inglés en todos los cursos de Educación Infantil, llegué a la conclusión de que, aunque las fichas son un apoyo para el docente, en esta etapa apenas tienen valor para los alumnos. La selección cuidada de los materiales, la metodología y los contenidos, son detalles imprescindibles para un buen desempeño de la asignatura. Por esto podemos afirmar que los aprendizajes lúdicos serán fundamentales para obtener resultados positivos en este ámbito de aprendizaje, priorizando el juego y el movimiento.

En España, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se estableció el trabajo a través de competencias básicas, dentro de las cuales se encuentra la competencia lingüística. Sin duda alguna, esta será la principal a la hora de enseñar una segunda lengua en Educación Infantil donde, respetando el nivel de desarrollo de los niños, las tareas de *listening* y *speaking* serán las protagonistas.

Asimismo, a nivel legislativo, la enseñanza del inglés tiene un gran sustento, tanto nacional, como internacionalmente donde, desde la última reforma del *Companion Volume*, en 2018, ha ganado una mayor importancia. En esta se introdujo el nivel Pre-A1, el cual se consideró necesario tras observar cómo los niños estaban expuestos, a nivel académico, al inglés desde edades cada vez más tempranas. Este nivel previo al A1, establece los conocimientos básicos que el menor debe adquirir en esta etapa, priorizando la comprensión y la expresión oral. Del mismo modo, pese a que puede parecer que todas estas leyes son

generalistas y quedan muy lejos de la realidad, esto no es así y un ejemplo de su implementación lo encontramos en la Comunidad Autónoma de Cantabria, donde la instauración de programas bilingües desde la etapa de Educación Infantil está en auge.

Los esfuerzos que se están realizando por promover el aprendizaje de segundas lenguas desde la primera infancia atañen distintas ventajas entre las cuales están: fomentar el multilingüismo, la adquisición de destrezas comunicativas o el desarrollo de actitudes positivas hacia el uso de la lengua. Sin embargo, una ventaja que, personalmente, creo que es la más deseada, es la que va de la mano del factor edad. Tal y como señalaba Bikandi (2000, p.84 en Manga, 2008, p.7), la exposición masiva a una segunda lengua desde una edad temprana supondrá que el menor se comporte como bilingüe muy pronto. Esto implica que, si desde el inicio de la escolaridad el niño aprende inglés de manera adecuada, tendrá facilidad para el idioma, desapareciendo así los problemas que encontramos actualmente en la nuestra sociedad donde, España, es uno de los países con peor nivel de inglés de Europa.

Por tanto, para poder desarrollar esta tarea de manera satisfactoria, la propuesta de innovación que propongo estará caracterizada por tres metodologías que, bajo mi punto de vista, son las más adecuadas para la enseñanza de una lengua extranjera. Destacan así, por un lado, el empleo de proyectos como metodología basada en la búsqueda de los intereses del menor, en la cual, a través del empleo de una temática motivadora, se desarrollarán los aprendizajes establecidos. Por otro lado, el aprendizaje cooperativo, en el cual, el trabajo colaborativo en pequeños grupos será imprescindible para obtener un resultado final común. Y, por último, el aprendizaje basado en tareas, fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua para favorecer la exploración del lenguaje.

Finalmente, bajo mi punto de vista, es necesario que todo el aprendizaje que reciba el menor esté contextualizado. A la hora de enseñar una segunda lengua, esto no suele tenerse muy en cuenta y, de ahí mi propuesta, en la cual los distintos aprendizajes se desarrollarán a través del aprendizaje de la cultura británica, en este caso, la festividad de *Easter*, que se puede relacionar fácilmente con la celebración de Pascua en España.

En definitiva, a continuación, mostraré como, teniendo en cuenta la legislación vigente y, adaptándola a las metodologías adecuadas para respetar a la infancia y promover sus intereses, nace una propuesta interesante y motivadora que fomenta el gusto del menor por el aprendizaje de segundas lenguas.

2. OBJETIVOS

A la hora de desarrollar los objetivos de este trabajo, plantearé tres objetivos generales que, a su vez, se concretan en objetivos específicos.

Poner en valor la enseñanza del inglés desde edades tempranas incluyéndola en el currículo educativo de la etapa de infantil de los centros educativos a través de proyectos educativos.

- Fomentar en los niños el interés por las lenguas extranjeras desde su entrada en el centro educativo.
- Enseñar el inglés de manera situada, como algo útil para la vida del niño.

Conocer la evolución del inglés en el Marco de Referencia Europeo y su incidencia en la enseñanza del inglés de nuestro país.

- Profundizar en los cambios establecidos en el *Companion Volume* con respecto al nivel Pre-A1.
- Indagar en las leyes españolas para conocer su evolución con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Identificar el valor que el Currículum de Cantabria le ofrece a la enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil.

Indagar sobre los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje presentes en la Educación Infantil.

- Extrapolar los distintos métodos empleados en Educación Infantil al aula de lenguas extranjeras.
- Poner en valor el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje basado en tareas como métodos de enseñanza-aprendizaje de la etapa de Educación Infantil.
- Destacar la función del juego en la etapa de Educación Infantil.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 El aula de segundas lenguas en Educación Infantil

En los últimos años, la enseñanza de segundas lenguas desde una edad temprana se ha convertido en objeto de estudio gracias a los múltiples beneficios que esta aporta.

El contexto de la enseñanza de una segunda lengua brinda una excelente oportunidad, la de desarrollar un sentido de convivencia con diversos grupos, donde afectos, emociones, sentimientos, estados de ánimo y actitudes, sitúan a todos estos dentro de un marco de gran influencia para la didáctica de lenguas (García, s.f.).

Un estudio del British Council, (Rixon, 2013 en Fleta, 2016, p.88), señala que el inglés es la segunda lengua más ofertada tanto a nivel privado como institucional. La Comisión Europea (2011, p.14 en Fleta 2016, p.88), destaca la lengua extranjera como una herramienta de comunicación que tiene que integrarse en el día a día de la escuela, en los juegos y en el desarrollo de otras actividades. Para que esta integración pueda llevarse a cabo, Fleta (2006, p.48 en Navarro, 2009, p.126), señala que el colegio ofrece un contexto idóneo para que los alumnos adquieran una segunda lengua puesto que este la presenta a través de experiencias en la vida real, de manera auténtica y con un enfoque comunicativo.

Cuando pensamos en los materiales presentes en el aula de Infantil, es necesario que los profesores sean conscientes del rol de los juguetes y el juego en los procesos de aprendizaje (Hassinger-Das, *et al.*, 2017 en Castro, 2019, p. 98). Por ese motivo, es fundamental que el profesorado de Educación Infantil diseñe, seleccione y adapte los materiales de manera cuidadosa favoreciendo la construcción de entornos inclusivos (Sánchez Blanco y Castro Rodríguez, 2015, p.89 en Castro, 2019, p. 99).

Tradicionalmente, en España, desde la etapa de Infantil se emplea el libro de texto en el aula, el cual debe estar dotado de una científicidad adecuada y adaptada a la edad del alumnado (Martínez, 2001 p.24 en Alonso y Santamaría, 2018, p. 44). Esta tendencia se pone en evidencia a través del estudio de Alonso y Santamaría (2018), donde exponen que, tratando de evitar el reduccionismo, el libro de texto incluye cuadernos de actividades con fichas de carácter individual, así como pequeñas frases de títulos o acciones que promueven el

proceso de lectoescritura, además de contar con otros materiales complementarios tanto para el alumnado como para el profesorado y el aula.

Sin embargo, este no es el único recurso presente en la escuela, en la cual, encontramos una gran variedad de materiales: alimentos, animales, carteles, cuentos, libros, disfraces, imágenes y materiales multimedia, juguetes, maquetas, materiales reciclados, material de manualidades, música, prensa, radio, televisión, recursos TIC, utensilios de cocina, agua, piedras... (Castro, 2019, p.106).

Actualmente y desde 2006, se incorporó en España el enfoque de competencias a través de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006 en Alonso y Santamaría, 2018, p. 57). Estas son definidas “como el conjunto de capacidades y de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que la persona pone en juego para afrontar las exigencias que le plantea el mundo laboral” (De Miguel, 2005 en Alonso y Santamaría, 2018, p. 58). Por su parte, Moya (2007 en Rodríguez y Cruz, 2020) las define como aquellas que el alumnado tiene que haber adquirido para lograr su realización personal, llevar a cabo una ciudadanía activa, incorporarse adecuadamente a la vida adulta e iniciarse en aprendizajes permanentes y significativos. Como puede observarse en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en Educación Primaria se establecieron siete competencias que fueron adaptadas para la Educación Infantil:

- Conocimiento del Medio natural, social y cultural, que se podrá desdoblar en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.
- Educación Artística, que se podrá desdoblar en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra.
- Educación Física.
- Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua propia y Literatura.
- Lengua extranjera
- Matemáticas

Referido a la etapa de Educación Infantil, se señaló en esta ley que, con el objetivo de acercar a los alumnos a la Educación Primaria, se les introduciría, aunque de manera no exigible, a la lectura y la escritura, las habilidades numéricas básicas, las tecnologías de la información y la comunicación y la

expresión visual y musical, así como a la lengua extranjera, sobre todo en el último año de la etapa.

En concreto, la siguiente propuesta estará centrada en la competencia de comunicación lingüística, la cual está íntimamente relacionada con el aprendizaje del inglés en el aula de Infantil.

Como indican Rodríguez y Cruz (2020), son las destrezas de escuchar y hablar las prioritarias tanto en el castellano como en la lengua extranjera. El objetivo para el segundo ciclo de Educación Infantil es que, a través de esta competencia, los alumnos puedan expresarse de forma clara y coherente, de manera adecuada a su edad, describir objetos, personas y relaciones y entender aquello que otros les leen o les cuentan, comprender la información visual que reciben y desarrollar la capacidad de memorizar y recitar tanto en su lengua como en la extranjera.

Tal y como señala Rodríguez (2004), la implantación del inglés en Educación Infantil es una realidad, y no solo en el segundo ciclo, sino que cada día está más presente también en el primero. Para que la enseñanza de este idioma sea positiva, será determinante la elección de las técnicas empleadas ya que:

Children learn best through play, games, make-believe, storytelling and songs. Both the context and the content of the activities need to be varied, holding the children's interest and giving them the opportunity to participate at their own level (Ashworth y Wakefield, 1994, p.34 en Rodríguez, 2004, p.146)¹.

Si revisamos el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2018) (CEFR), concretamente en el *Companion volumen with new descriptors* (2018), este nos señala que, en dicha revisión, uno de los cambios fue la introducción de un nuevo nivel, conocido como Pre-A1 (Council of Europe, 2018, p.50).

In the updated and extended set of descriptors in this document, the level referred to above has been labelled **Pre-A1** and developed further on the basis of descriptors from the Swiss Lingualevel project and the Japanese CEFR-J project, both targeted at primary and lower secondary school (Council of Europe, 2018, p. 36)².

¹ Los niños aprenden mejor a través del juego, las fábulas, la fantasía, la narración de cuentos y las canciones. Tanto el contexto como el contenido de las actividades deben ser variados, manteniendo el interés de los niños y dándoles la oportunidad de participar a su propio nivel. (Ashworth y Wakefield, 1994, p.34 en Rodríguez, 2004, p.146) [Traducción propia].

² En el conjunto actualizado y ampliado de descriptores de este documento, el nivel mencionado anteriormente se ha etiquetado como **Pre – A1** y se ha desarrollado más sobre la base de los

Hasta el momento, el nivel más bajo estipulado era el A1 cuyo objetivo, era que el aprendiz pudiese interactuar de manera simple, contestar a preguntas sobre ellos mismos, que tuviese un léxico organizado, que emplease fórmulas comunicativas tales como *yes, no, excuse me, please, thank you, sorry, etc.* Sin embargo, el nivel Pre-A1 se encuentra a medio camino del nivel A1, siendo este un punto en el que el alumno aún no ha adquirido una capacidad generativa pero que ya emplea palabras y expresiones. La introducción de este nivel va dirigida a la necesidad de estipular unos objetivos concretos con respecto a la Educación Infantil, donde el inglés es cada vez más popular (Council of Europe, 2018, p. 46).

Concretamente, orientaremos la propuesta hacia las destrezas de *listening* y *speaking* debido a la edad de los alumnos a los que va dirigida ya que, durante la etapa de Educación Infantil, los alumnos aún no han adquirido las destrezas necesarias para introducirse en las competencias de *writing* y *reading*.

Rost (2005 en McDonough, Shaw y Masuhara, 1993, p. 137) describe lo siguiente: “listening consists of three basic processing phases that are simultaneous and parallel: decoding, comprehension and interpretation”³.

A su vez, Rost (2005, p.504 en McDonough et al. 1993, p.137) define *decoding* como la atención hacia el discurso que se está escuchando, el reconocimiento de las palabras y de la gramática empleada, *comprehension* como la activación de los conocimientos previos y la lógica e *interpretation* como la comprensión de los significados del mensaje recibido en base a las expectativas previas.

Con respecto al *speaking*, este es definido por McDonough et al. (1993) como la destreza que nos permite crear enunciados con una finalidad comunicativa y genuina. Esta habilidad puede ser empleada para expresar ideas, deseos o establecer relaciones sociales, entre otros.

Para desarrollarlas de manera adecuada, los docentes tendrán que emplear lo que se conoce como *language input and communicative output* (Bahrani y Soltani, 2012, p.26) o entrada del lenguaje y salida comunicativa. Estos términos

descriptores del proyecto Swiss Lingualevel y el proyecto MCER-J japonés, ambos dirigidos a la escuela primaria y secundaria (Council of Europe, 2018, p.36) [Traducción propia].

³ La escucha consta de tres fases básicas de procesamiento que son simultáneas y paralelas: decodificación, comprensión e interpretación (Rost, 2005 en McDonough, Shaw y Masuhara, 1993, p.137) [Traducción propia].

se refieren, por un lado, a la entrada del lenguaje por parte del profesor hacia el alumno (*input*), llevando a cabo a través de su lenguaje, actividades de *listening* o lectura de cuentos. Por otro lado, la salida comunicativa (*output*) se realizará con éxito en la medida en que el alumno transmita el mensaje que ha adquirido de manera correcta.

Para trabajar de manera adecuada ambas destrezas en el aula, será imprescindible emplear actividades de *pre*, *while* y *post*. Tomando como ejemplo las tareas de *listening*, Houston (2016) habla del momento *pre-listening* en el cual se emplean actividades para preparar a los alumnos para la tarea de escuchar, dándoles pequeñas pistas sobre aquello que van a escuchar. El momento *while-listening* en el que se desarrolla la tarea en cuestión. Y las actividades *post-listening* que son las que se llevan a cabo tras la escucha. Del mismo modo, estas actividades definidas para el *listening* también serán aplicadas para el *speaking*, favoreciendo un buen proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Dentro del aula de inglés en Educación Infantil y con el objetivo de favorecer el desarrollo de las destrezas anteriormente mencionadas, Fonseca y Martín Pulido (2015) señalan que podemos distinguir entre una serie de materiales que se pueden agrupar en cuatro tipos.

En primer lugar, encontramos los materiales impresos, los cuales, al igual que en la enseñanza del castellano, son los más empleados en el sistema escolar vigente. Estos codifican la información mediante el lenguaje textual combinándolo con representaciones icónicas. Entre ellos encontramos desde libros de texto hasta posters con vocabulario e imágenes, así como fichas o *flash cards*. Este tipo de material es interesante, ya que supone un apoyo visual dentro del aula y puede ser manipulado o empleado para diversos juegos (Fonseca y Martín-Pulido, 2015, p.8).

En segundo lugar, destacan los objetos reales o *realia*, estos últimos son definidos por Seaton (1982 en Fonseca y Martín-Pulido, 2015, p.8) como los objetos reales usados en el aula para la enseñanza de lenguas extranjeras. Con objetos se hace referencia a juguetes, mobiliario, ropa u objetos de diario, que pueden ser aportados por el profesor o el alumno. Berwald (1987, en Fonseca y Martín-Pulido, 2015, p. 8) afirma que la variedad y autenticidad de estos objetos aumenta la motivación de los estudiantes por la lengua estudiada y su cultura.

Dentro de estos materiales aparecen a su vez las marionetas, que ofrecen grandes posibilidades en el aula de idiomas ya que fomentan la interacción y el juego simbólico colectivo y favorecen, a través del juego, formas gramaticalmente más complejas y usos pragmáticos más complicados (Bruner, 2004 en Fonseca y Martín-Pulido, 2015, p. 9).

En tercer lugar, encontramos las TIC en edades tempranas. Estas deben someterse a los objetivos de la etapa siendo un recurso atractivo, sobre todo con alumnado con dificultades específicas (Shamir y Korat, 2013 en Fonseca y Martín-Pulido, 2015, p.11).

Finalmente, destacan los materiales audiovisuales que son el “conjunto de estrategias visuales y auditivas que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando una mayor y más rápida comprensión e interpretación de las ideas” (Fonseca y Martín-Pulido, 2015, p.11). Dentro de los materiales audiovisuales aparece el formato de interacción músico visual, el cual, como señala Thain (2009, en Fonseca y Martín-Pulido, 2015, p.13) une el campo de lo visual con lo musical y entiende la música como la unión de texto, ritmo y melodía. Actualmente, este recurso está adquiriendo gran relevancia en Educación Infantil, a través de la reproducción y proyección en el aula de vídeos disponibles en *YouTube* y que, a través de la palabra *phonics* nos muestra una serie de propuestas para acercar a los más pequeños a la lengua extranjera haciéndoles cantar y bailar. Para seleccionar este tipo de recurso, el docente deberá asegurarse de que sea atractivo para los alumnos, que ofrezca un input adecuado y que esté relacionado con los objetivos de la etapa (Fonseca y Martín-Pulido, 2015, p.14-16).

Por último, a la hora de impartir una lengua extranjera en el aula, es fundamental, aprender su cultura ya que, “llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio” (Patricio, 2014, p. 216). A través de esto, los alumnos adquirirán nuevos conocimientos culturales y serán más respetuosos, tolerantes y comprensibles con las diferencias con los otros. Sin embargo, en la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, y en el Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria, esta visión intercultural no está presente con respecto

a las lenguas extranjeras. En las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil, únicamente se establece que deben desarrollarse actitudes positivas despertando la curiosidad por conocer otras lenguas. No es hasta Secundaria donde se incluye esta visión intercultural. Esto se pone de manifiesto en el *Real Decreto 1631/2006, de 2 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* donde, en el apartado de lengua extranjera, queda reflejado que el aprendizaje no debe reducirse a aspectos lingüísticos, sino que debe contribuir a una formación integral del alumnado favoreciendo el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas y culturas.

Como señala el currículo de dicha etapa, y como debería de verse en el resto de las etapas, incluida la Educación Infantil, con esta competencia intercultural se promueve que “el alumnado conozca costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países en los que habla la lengua extranjera, en definitiva, formas de vida diferentes a las suyas” (*Real Decreto 1631/2006, de 2 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, p. 742). Fomentando así la tolerancia y la aceptación de los diferentes entramados sociales y culturales.

Finalmente, Kramsch (2013) afirma que conocer la lengua de otro es comprender su mundo a través de aspectos culturales integrados en sus patrones gramaticales, comprendiendo el componente subjetivo e histórico de su lengua materna.

Part of what it means to learn someone else's language is to perceive the world through the metaphors, the idioms and the grammatical patterns used by the Other, filtered through a subjectivity and a historicity developed in one's mother tongue (Kramsch, 2013, p.62)⁴.

El inglés como lengua extranjera ha ido cobrando importancia día a día, quedando reflejado a nivel legislativo y siendo definido e incluido entre las enseñanzas mínimas, no solo a nivel europeo, sino también, a nivel nacional. Esto ha dado lugar a que, con el paso de los años se haya ido profundizando sobre ello, tanto en las leyes de educación como en el currículo de todas las

⁴ Parte de lo que significa aprender el idioma ajeno es percibir el mundo a través de las metáforas, las expresiones idiomáticas y los patrones gramaticales utilizados por otros, filtrados a través de una subjetividad y una historicidad desarrollada en la lengua materna (Kramsh, 2013, p.62) [Traducción propia].

etapas educativas, incluida la de Educación Infantil. Todo esto queda recogido en el siguiente apartado, en el cual analizaremos la evolución que el inglés ha ido sufriendo en nuestro sistema educativo.

3.2 Normativa sobre el aprendizaje de segundas lenguas

La enseñanza del inglés a nivel europeo quedaba recogida en el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CERF) que data de 2001 y en el cual se establecían 6 niveles para la enseñanza del inglés.

En primer lugar, se encontraba el usuario básico, dentro del cual podíamos encontrar el nivel A1 y el nivel A2. En el nivel A1 o *Breakthrough!*, el usuario puede comprender y emplear expresiones cotidianas habituales y frases sencillas, sabe presentarse a sí mismo y a otros y puede relacionarse cuando su interlocutor hable claro y despacio. Por su parte, en el nivel A2 o *Waystage*, el sujeto puede comprender frases y expresiones relacionadas con su experiencia y que son de uso frecuente, se puede comunicar cuando lleva a cabo tareas simples, cotidianas y de manera sencilla y puede describir aspectos de su pasado y su entorno.

En segundo lugar, se encuentra el usuario independiente, el cual puede situarse en nivel B1 o B2. El nivel B1 o *Threshold* se corresponde con un usuario que comprende los puntos clave de textos relacionados con su experiencia y que estén escritos en un lenguaje estándar. Además, puede escribir textos sencillos y coherentes relacionados con sus intereses y describir experiencias, sucesos, deseos y ambiciones y exponer sus planes. El usuario de nivel B2 o *Vantage*, tiene que ser capaz de comprender las ideas clave de textos complejos y abstractos, incluso de carácter técnico cuando estén dentro de su experiencia. Además, debe poder establecer conversaciones fluidas y naturales con hablantes nativos y producir textos claros y detallados sobre temas variados y defender su punto de vista mostrando tanto las ventajas como las desventajas de aquello que está tratando.

Finalmente, el usuario competente puede poseer un nivel C1 o C2. Aquel que posee un nivel C1 o *Effective operational proficiency*, tiene que ser capaz de comprender una gran variedad de textos extensos y con un nivel de exigencia

además de deducir sus sentidos implícitos. También ha de poder expresarse de manera fluida y espontánea sin mostrar esfuerzo para emplear expresiones complejas y adecuadas, debe ser capaz desenvolverse en dicho idioma para finales sociales, académicos y profesionales y tiene que poder producir textos claros, bien estructurados y detallados con un nivel de complejidad. Por último, el usuario C2 o *Mastery!*, tiene que comprender de manera rápida y sencilla todo lo que oye o lee, reconstruir información y argumentos obtenidos de diversas fuentes y exponerlos de manera coherente y además, expresarse de manera espontánea, fluida y precisa, mostrando que comprende hasta los pequeños matices en situaciones complejas.

Sin embargo, en 2018 este documento se actualiza a través del *Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, donde se introducen una serie de cambios referidos a los distintos niveles, destacando una nueva organización a través de la introducción de un nuevo nivel, el Pre-A1. Este es definido como:

Pre-A1 represents a 'milestone' half way towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions (Council of Europe, 2018, p.46)⁵.

Un sujeto con un nivel Pre-A1, debe alcanzar un grado de competencia en las distintas destrezas establecidas por el *Companion Volume* (2018). De este modo, relacionado con la destreza de *listening*, el sujeto entenderá preguntas y afirmaciones cortas expuestas de manera lenta y apoyadas por materiales visuales, reconocerá palabras familiares de su contexto y números y días de la semana también expuestos de manera sencilla. Además, será capaz de comprender instrucciones sencillas.

Con respecto a *reading*, podrá entender una invitación a un evento, comprendiendo el día, hora y lugar y pequeños mensajes o notas. Además, entenderá distintos carteles que encuentre por la calle *Station*, *No smoking*, palabras familiares y pequeñas órdenes, sobre todo aquellas acompañadas por imágenes. En cuanto a *speaking*, el sujeto podrá crear pequeñas frases sobre él mismo ofreciendo información básica, y describiendo y mostrando sus

⁵ Pre – A1 representa un “hito” a mitad de camino hacia el Nivel A1, una franja de competencia en la que el alumno aún no ha adquirido una capacidad generativa, sino que se basa en un repertorio de palabras y expresiones formuladas (Council of Europe, 2018, p.46) [Traducción propia].

emociones. Por su parte, en la tarea de *writing*, será capaz de ofrecer la información personal más básica y en *compensating* podrá señalar algo y preguntar qué es.

En las actividades de interacción, el sujeto podrá preguntar y responder cuestiones sobre su vida cotidiana y él mismo, usará y empleará fórmulas básicas tales como *yes*, *no*, *please*, sabrá cómo saludar a la gente y cómo realizar pequeñas compras, escribir pequeñas frases, rellenar un formulario con aspectos sencillos como nombre, dirección..., buscar productos online, relacionar informaciones básicas, enumerar y emplear gramática sencilla.

En España, la regulación de las lenguas extranjeras en el currículo educativo no se dio hasta la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, (LOGSE), donde por primera vez se puso en valor la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, destacando, por su situación estratégica, económica y universal, el inglés. Sin embargo, no es hasta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en la que se incluye dentro de la Educación Infantil (Murado, 2010).

Es en el Artículo 14, *Ordenación y principios pedagógicos* de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) donde se señala lo siguiente “Corresponde asimismo a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación Infantil, especialmente en el último año” (2006).

Posteriormente, con el *Real Decreto* 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, dentro del *Artículo 6, Enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*, se especifica el área de *Lenguajes: Comunicación y representación*, la necesidad de acercar al alumnado de dicho ciclo a su lengua y a la de los demás, de manera positiva, conociéndola progresivamente y acercándolo a los significados de los mensajes en los contextos de comunicación habituales. A su vez, debe despertarse un interés del niño por participar en las rutinas de comunicación, interactuando en lengua extranjera y tiene que haber una comprensión de la idea general de textos orales en la lengua extranjera, en definitiva, una actitud positiva hacia la misma.

Por su parte la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, (2008),

añade a lo anterior, dentro de los *Contenidos del segundo ciclo, en el Bloque 1. Lenguaje verbal, escuchar, hablar y conversar*, que se pondrá el valor el empleo de la lengua extranjera para comunicarse.

En 2013, se aprueba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que propone mejoras sobre la LOE pero lo único que establece con respecto al segundo ciclo de Educación Infantil sobre las enseñanzas de idiomas es que, junto con las enseñanzas artísticas profesionales y deportivas conformarán un 55 por 100 del horario escolar en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial y un 65 por 100 en las que no. Añadiendo y haciendo valer su importancia a través de la siguiente afirmación en el Preámbulo XII:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo (...). La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera (...) y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera (LOMCE, 2013, p.10).

Teniendo esto en cuenta, en España, y siguiendo la enseñanza bilingüe de otros países se puso en marcha el *Action Plan* (*Action Plan*, 2004-2006 en Fleta, 2016, p.91) basado en el *White Paper* de 1995 en el que el Consejo de Europa proponía el modelo 2+1, sugiriendo que cada persona debe adquirir su lengua materna y otras dos, y que esto debía comenzar desde una edad temprana ya que las competencias lingüísticas son el eje de desarrollo personal y cultural.

Centrándonos en la Comunidad Autónoma de Cantabria, concretamente en el segundo ciclo, en el Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria, se especifica lo siguiente:

En base a la Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria, (...) la Consejería de Educación potenciará el aprendizaje de la lengua inglesa en el segundo ciclo de Educación Infantil, especialmente en el último año. Asimismo, promoverá la implantación de Programas de Educación Bilingüe en los centros que imparten Educación Infantil (BOC, 2008, p. 11544).

A su vez, en el apartado de *Lenguajes: Comunicación y presentación* destaca la importancia del lenguaje oral como instrumento esencial de aprendizaje, regulación de conducta y manifestación de sentimientos, emociones, etc. Y, por otro lado, recalca lo anteriormente señalado en el *Real Decreto* 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, con respecto a la importancia de desarrollar actitudes positivas hacia la lengua propia y extranjera, junto con la importancia de emplear la lengua extranjera como vehículo de comunicación tanto dentro como fuera del aula estableciendo los mismos contenidos y criterios de evaluación.

Como hemos podido comprobar, la legislación respalda la enseñanza de segundas lenguas desde edades tempranas, sin embargo, en ocasiones esto no ha sido suficiente para convencer a la población sobre la importancia de estas. Por ese motivo, a continuación, señalaré las ventajas que ofrece la enseñanza del inglés desde la primera infancia.

3.3 Ventajas de la enseñanza del inglés a una edad temprana

Como he señalado anteriormente, uno de los principales objetivos de la educación es la integración de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta inquietud viene determinada por el compromiso entre las políticas europeas de fomentar el multilingüismo (Villalón, 2017, p.63).

Cuando hablamos del aprendizaje de segundas lenguas debemos establecer diferencias entre dos términos. Por un lado, el concepto de segunda lengua (L2) que es “aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende” y, por otro lado, el concepto de lengua extranjera (LE) que es “aquella que se aprende en un contexto en el que se carece de función social e institucional” (Santos Gargallo, 1999, p.21 en Manga, 2008).

Concretamente, esta propuesta está encaminada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y esto engloba ventajas tales como, la adquisición de los alumnos de destrezas comunicativas, el descubrimiento de otros modos de vida y un desarrollo intelectual con una doble visión determinado por el habla de más de una lengua (Manga, 2008). Por su parte, Tragante y Muñoz (2000, p.

86 en Rodríguez, 2004, p.146), añaden que la introducción del inglés en la Educación Infantil no solo incide sobre la motivación del menor, sino que, además, fomenta el desarrollo de actitudes positivas hacia el uso de la lengua, hace que vea la lengua como algo sencillo, adquiriendo más confianza con respecto a su potencial lingüístico, aumenta su interés por las lenguas y desarrolla empatía hacia otros países, su cultura y su gente.

Asimismo, hay diversos factores que entran en juego cuando se aprende una lengua extranjera y que fueron agrupados por Bernaus (2001, p.80 en Manga, 2008, p. 5) entre: factores biológicos y psicológicos dentro de los cuales encontramos la edad y la personalidad; factores cognitivos, que engloban la inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje y factores afectivos dentro de los cuales están las actitudes y la motivación.

Centrándonos en el factor edad, hay distintas opiniones sobre la disposición de la adquisición de una lengua extranjera desde una edad temprana. Bikandi (2000, p.84 en Manga, 2008, p.7) indica que la exposición masiva a una lengua extranjera desde una edad temprana supondrá que el menor se comporte como bilingüe desde muy pronto. A su vez, Manga (2008, p.7) señala que los niños conseguirán antes una buena pronunciación y acento al estar en contacto con una lengua extranjera.

Por otro lado, Cortés (2001) apoya la eficacia del aprendizaje de otra lengua desde una edad temprana a través de la *Hipótesis del Período Crítico* (HPC) (*Critical Period Hypothesis*) postulada por Lenneberg (1967) que señalaba que la capacidad de adquisición del lenguaje se desarrollaba entorno a un período crítico que dura desde los dos años hasta la pubertad (García y García, 2003, p. 4). Esto a su vez, es apoyado por Hyltenstam y Abrahamsson (2000, p. 152 en García y García, 2003, p. 10) que añaden que los estudiantes más jóvenes tienen más facilidad para aprender una segunda lengua a través de su exposición a la misma. Por su parte Lenneberg (1967 en García y García, 2003, p.10) agrega que aquellos que la adquieran en la post-pubertad deberán hacerlo con mayor esfuerzo y de manera más consciente.

Todo esto es respaldado por V. Wang (2001, en Cortés, 2001, p. 269) con la idea popular de que los niños son como esponjas lingüísticas y absorben todo lo que les echen.

Este postulado de la hipótesis del período crítico ha ido modificándose por otros autores que han seguido abogando por una visión de la adquisición temprana de una lengua extranjera como algo ventajoso. De este modo, Oyama (1979, en Cortés, 2001, p. 270) proponía la existencia de un *período ventajoso* (*sensitive*), en el cual resultaba más sencillo aprender otra lengua, Moreau y Richelle (1981, en Cortés, 2001, p. 270), hablaban de un *período privilegiado* (*période privilégiée*) que finalizaba entorno a los 10 años y por último Mägiste (1984, en Cortés, 2001, p. 270) hablaba de la *Hipótesis de la Edad Óptima*, diciendo que no había ninguna edad crítica.

En suma, y tomando lo que dice Lenneberg (1967, en Cortés, 2001, p. 270), no es que los individuos no puedan aprender otro idioma una vez pasada la pubertad, sin embargo, estos tendrán mayor dificultad que si lo hacen a edades tempranas, debido a que, durante el período crítico, entre los dos años y la pubertad, el cerebro, por su inmadurez, es más plástico y flexible, lo que facilitará la adquisición de otra lengua. Por tanto, se podría establecer que el factor edad es determinante en la adquisición de una segunda lengua, constituyendo como ventajosa, la adquisición de la lengua extranjera desde edades tempranas.

Tras haber llegado a estas conclusiones y, con la finalidad de hacer ver que sí es posible enseñar una segunda lengua en Educación Infantil, expondré a continuación algunos mecanismos de enseñanza-aprendizaje que deberían ser empleados para la adquisición de una lengua extranjera de manera satisfactoria.

3.4 Procedimientos de enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil

Dentro del aula de Educación Infantil y pudiendo aplicar esto al aula de lenguas extranjeras, concretamente al aula de inglés, podemos desarrollar distintos tipos de aprendizaje: el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en tareas.

“Project-based learning is an instructional method centered on the learner (...) allows in-depth investigation of a topic worth learning more about”⁶ (Harris y Katz, 2001 en Grant, 2002, p. 2). “Through the construction of a personally-meaningful artifact, which may be a play, a multimedia presentation or a poem,

⁶ El aprendizaje basado en proyectos es un método de instrucción centrado en el alumno (...) permite una investigación en profundidad de un tema sobre el que vale la pena aprender más” (Harris y Katz, 2001 en Grant, 2002, p.2) [Traducción propia].

learners represent what they've learned"⁷ (Harel y Papert, 1991; Kafi y Resnick, 1996 en Grant, 2002, p. 2). Como señalan Tassinari, (1996), Wolk (1994) y Worthy (2000) (en Grant, 2002, p.2), los aprendices tendrán más autonomía con respecto a lo que aprenden, lo que hará que perdure el interés y la motivación.

Este tipo de aprendizaje implica una indagación y experimentación en situaciones reales contextualizadas en la vida del aprendiz, donde el sujeto comprende la importancia de lo aprendido. Es fundamental la inmersión en la práctica, donde las personas implicadas se enfrenten a los problemas, situaciones, casos o proyectos. El reto para los docentes recae en la responsabilidad de iniciarles, dirigirles, controlarles y evaluarles en sus propios proyectos (Vergara, 2017, p.14).

Actualmente, vivimos en la era digital la cual necesita una nueva visión pedagógica que, según Pérez Gómez (2007 y 2012 en Vergara, 2017, p.15), requiere tres capacidades. La mente científica y artística, donde el objetivo es enseñar a los sujetos a emplear el conocimiento de manera reflexiva y productiva. La mente ética y solidaria, donde se enseña al niño la capacidad para vivir en grupos de población heterogéneos, algo completamente necesario en una sociedad plural como es la que vivimos. Y finalmente, la mente personal, es decir, el desarrollo autónomo donde el sujeto comprenda sus patrones de interpretación y actuación para así poder reconstruir los que le impidan progresar. Para el desarrollo de estas tres capacidades, será imprescindible un aprendizaje activo en situaciones reales, con proyectos que supongan un reto para el aprendiz y que fomenten la cooperación, la búsqueda de soluciones, la creación de hipótesis... habilidades que permitan al sujeto trabajar de manera entusiasta y eficaz haciendo frente a las dificultades y a la incertidumbre de la vida real.

Por tanto, tal y como señalan Lamer, Mergendoller y Boss (2015), el aprendizaje basado en proyectos es un método que motiva a los estudiantes, los prepara para la vida adulta (universidad, ciudadanía...), les ayuda a mostrar una buena adquisición de las distintas competencias en los test estandarizados, permite a los docentes enseñar de manera más satisfactoria y ofrece tanto a los

⁷ "A través de la construcción de un artefacto con significado personal, que puede ser una obra de teatro, una presentación multimedia o un poema, los alumnos representan lo que han aprendido" (Harel y Papert, 1991; Kafi y Resnick, 1996 en Grant, 2002, p. 2) [Traducción propia].

centros educativos como a su contexto nuevas formas de establecer una buena relación entre la escuela y el mundo que le rodea.

Asimismo, añaden que esta metodología debería estar presente dentro de las estrategias que todos los docentes ponen en marcha en sus aulas por dos motivos. El primero de ellos por las diferentes implicaciones que tiene, tales como: trabajar con más profundidad dejando de lado tantos estándares; fomentar una mayor la lectura de textos informativos de distintas áreas de contenido; promover la importancia del razonamiento lógico y mostrar las implicaciones de lo aprendido en el mundo real. Y, el segundo por la capacidad que ofrece a los docentes de trabajar distintos estándares en el mismo contexto en vez de manera aislada.

Otro tipo de aprendizaje es el aprendizaje cooperativo, que puede definirse como “una serie de métodos en los que los alumnos trabajan en grupos pequeños, para ayudarse a aprender entre ellos mismos (...) se espera que los alumnos se ayuden, que discutan con sus compañeros, que evalúen lo que saben los demás y los ayuden a superar sus problemas de comprensión” (Slavin, 1999, p. 9). Se caracteriza por el establecimiento de objetivos grupales, la necesidad de responsabilidad individual, la igualdad de posibilidades de éxito de cada miembro del grupo, las competencias de los equipos, la especialización en una tarea concreta por parte de cada miembro y la adaptación a las necesidades de cada individuo.

Según Cassany (2009), este tipo de aprendizaje se centra en dos propósitos: fomentar la cooperación y fomentar una enseñanza más reflexiva. Por su parte, Johnson y Johnson (1994, en Cassany, 2009, p.12) añaden que, a través del aprendizaje cooperativo todos los miembros del grupo se beneficiarán de lo que los otros hagan, compartirán un objetivo, adecuarán sus conductas a las del resto de miembros del equipo y, reconocerán y celebrarán el éxito de los compañeros.

Este tipo de aprendizaje cada día está mas presente dentro de la organización del trabajo en el aula y esto se debe a las múltiples ventajas que presenta. Slavin (1999) destaca: el aumento del logro de los alumnos, la mejora de las relaciones en el grupo, la aceptación de alumnos con dificultades académicas, el aumento de la autoestima y la capacidad de aprenden a

repensar, resolver problemas y a comprender y poner en práctica los conocimientos adquiridos.

En este punto, es interesante centrarse, en primer lugar, en la aceptación de los alumnos con dificultades de aprendizaje, los cuales, se verán beneficiados por este método ya que, al igual que el resto de los miembros del grupo, estos también podrán hacer aportaciones significativas lo que dará lugar a que sus compañeros aumenten el grado de aceptación. Y, en segundo lugar, en la autoestima, ya que, gracias a este método los alumnos conformarán una imagen de sí mismos como valiosos e importantes, aceptando las desilusiones de la vida y tomando decisiones con confianza siendo felices y productivos (Slavin, 1999, p.36 y 41).

A su vez, Johnson y Johnson (1994, p. 22 en Cassany, 2009, p.15) destacan cinco componentes esenciales para la cooperación.

- La interdependencia positiva donde los niños tienen que entender que sus propósitos están relacionados con los de sus compañeros.
- La interacción cara a cara que funciona como elemento estimulador y constructivo.
- Las técnicas de interacción entre los miembros del equipo.
- La responsabilidad individual y grupal de cada miembro del grupo.
- El control metacognitivo donde, de manera periódica, el equipo evalúe su forma de trabajar.

Actualmente, este tipo de aprendizaje ha cobrado una gran importancia dentro del currículo educativo, como se pone en evidencia en el *Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, dentro del cual se dedica un apartado exclusivo a este tipo de aprendizaje, donde se expresa que lo importante no es que los niños se sienten juntos sino que, interactúen entre ellos para abordar un objetivo común, comprendiendo que, la aportación de cada uno de ellos es importante para el progreso del grupo. Asimismo, propone que puede ser interesante que esta interacción no sea solo entre niños de la misma edad, sino que, quepa la posibilidad de que cooperen niños de distintas edades donde el mayor enseñe y acompañe al menor en los distintos aprendizajes como, por ejemplo, aprender a leer.

Finalmente, en la enseñanza de lenguas extranjeras, encontramos el aprendizaje basado en tareas. Estas, cuando se diseñan, deben cumplir una serie de condiciones: deben favorecer la exploración del lenguaje y el aprendizaje, tienen que suponer un desafío, debe haber una negociación con el aprendiz, se debe establecer una relación de interacción e interdependencia entre el educador y el educando, hay que preparar listados tácticos para evaluar el lenguaje, el input ofrecido debe ser comprensible, debe haber una acomodación entre las diferencias de los aprendices, que sea posible formular problemas sobre la lengua y tiene que haber una gestión del aprendizaje de la misma (Candlin, 1990, p. 37). Podría ser definida como:

Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social (Candlin, 1990, p.39).

Por su parte, Estaire y Zanón (1990) señalan que la enseñanza del lenguaje mediante tareas (ELMT) incluye cuatro ejes: la evolución del diseño curricular, la evolución del concepto de competencia comunicativa, la investigación de mecanismos de aprendizaje de una lengua extranjera en el aula y la evolución de la metodología comunicativa. Estos hacen hincapié en que, el lenguaje no puede reducirse a los contenidos necesarios para la comunicación, sino que, implica un proceso de decodificación del mensaje, comprensión de su significado, entendimiento de la intención comunicativa, elección de elementos para emitir un nuevo mensaje, producción de dicho mensaje, etc.

A su vez, el aprendizaje del lenguaje que proviene de la ELMT se establece entorno a un currículo compartido entre el docente y sus estudiantes donde entre todos tomarán decisiones relacionadas con el curso de lengua, los temas y contenidos a estudiar y cómo hacerlo, la selección de las tareas finales y la solución de estas en el aula (Etaire y Zanón, 1990, p.65).

Por último, considero necesario señalar que, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y, en especial, dentro de la etapa de

Educación Infantil, es fundamental tener en cuenta el juego como eje central de este proceso. Por ello, y con la finalidad de que este no quede en un segundo plano dentro del aula de inglés, a continuación, propongo una revisión teórica sobre lo que implica el juego y cómo queda recogido en nuestra legislación.

3.5 La importancia del juego y el empleo de actividades interactivas

El juego, en múltiples ocasiones, se ha visto como un momento de diversión y ocio, pero no como un elemento lúdico a través del cual los niños aprenden. Sin embargo, como podemos leer en López (2010), pensadores como Aristóteles y Platón ya le concedían gran relevancia al aprender juntado. Siglos más tarde y, fundamentándose en la teoría de Piaget, Berger y Thomson (1997, en López, 2010, p. 20) afirman que muchos educadores consideran que el aula debe ser un espacio activo, donde se promueva el desarrollo de la curiosidad del menor a través de materiales adecuados para conseguir este objetivo.

Sin embargo, el juego no solo promueve el desarrollo de la capacidad intelectual, sino que, entre otros, fomenta la afectividad, la sociabilidad o la motricidad. Este es fundamental en el desarrollo físico y psicológico del sujeto, sobre todo en la etapa infantil ya que, a través de él:

El niño desarrolla su personalidad y habilidades sociales, sus capacidades intelectuales y psicomotoras, y, en general, le proporciona las experiencias que le enseñan a vivir en sociedad, a conocer sus posibilidades y limitaciones, a crecer y madurar. Cualquier capacidad del niño se desarrolla más eficazmente en el juego que fuera de él (López, 2010, p.21).

López (2010) añade que no se puede diferenciar *jugar* de *aprender* puesto que todo juego supone un reto a través del cual el niño deberá esforzarse para poder resolverlo.

La importancia del juego en la Educación Infantil viene siendo contemplada desde la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) donde, en el Título primero de las enseñanzas de régimen general, en el capítulo primero de la Educación Infantil en el Artículo 9.5 señala: “La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y confianza”. Esta importancia ha llegado hasta nuestros días donde, también se destaca su importancia en el currículo de nuestra comunidad autónoma a través del *Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo*

de educación infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria en el cual se dedica un apartado exclusivo a la *Actividad, experimentación y juego*, especificando que el juego es una actividad natural del niño y fundamental en su desarrollo por lo que es imprescindible estimularlo y garantizarlo. Añade que dentro de la Educación Infantil debe haber hueco para el juego y, no como una actividad de recompensa tras una tarea de lápiz y papel sino como una actividad con entidad propia a través de la cuál, los niños interactúen con sus iguales, se relacionen con el medio y aprendan.

Por todo lo anteriormente mencionado, deducimos entonces que, a la hora de desarrollar nuestro proyecto, será fundamental emplear actividades interesantes para el alumnado, que lo incluyan durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que no sean meros ejecutores de la acción, sino que formen parte del diseño de esta. Será imprescindible que estas sean significativas y estén situadas en su entorno. Y, además, el juego formará un papel esencial dentro del proceso, entendiéndolo como vehículo principal en el desarrollo del menor.

4. CARACTERÍSTICAS Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

El siguiente proyecto educativo irá destinado al aula de inglés del último curso de Educación Infantil. Empleando el aprendizaje cooperativo como elemento metodológico clave, desarrollaré una propuesta donde el aprendizaje de esta lengua vaya de la mano del aprendizaje de su cultura. Para esto, el elemento cultural elegido será *Easter*, que en nuestro país coincide con la fiesta de Pascua y que en Reino Unido va de la mano de distintas tradiciones.

Todo aprendizaje debe estar contextualizado para que tenga sentido, por ello, con el objetivo de que el alumnado aprenda esta lengua extranjera de manera situada, será fundamental conocer las tradiciones que hay detrás de ella.

Debido al origen de la festividad, el proyecto estará destinado, sobre todo, a centros con ideario religioso, relacionando estas tradiciones con las costumbres españolas.

La propuesta consistirá en un proyecto educativo cuyo producto final sea un mural para el aula y un *lapbook* individual que muestre todo lo aprendido durante las dos semanas que trabajemos sobre esta temática. Para ello, dos tipos de aprendizaje serán claves.

Por un lado, el aprendizaje cooperativo estará presente en las distintas tareas. El objetivo es que, a través del trabajo en pequeños grupos, se obtenga un resultado final común, de manera que, si un alumno no trabaja, no pueda lograrse el resultado esperado. Del mismo modo, gracias a que la flexibilidad que ofrece trabajar por proyectos, esta propuesta de intervención podrá ser adaptada a las distintas capacidades que presente el alumnado, facilitando que todos los educandos adquieran el conocimiento establecido.

Por otro lado, debido a que es un proyecto orientado al aprendizaje del inglés, en el que, para el nivel en el que nos encontramos (pre-A1) unas de las competencias básicas son el *speaking* y el *listening*, el aprendizaje basado en tareas será fundamental. Con el objetivo de que todos los alumnos adquieran una serie de estructuras gramaticales y vocabulario básico, emplearemos la figura del conejito de Pascua como elemento motivador e hilo conductor. Este será el que nos vaya indicando las tareas requeridas y únicamente hablará en

inglés, de manera que sea el único idioma a través del cual los menores puedan comunicarse con él. Para esta función comunicativa, las actividades *pre*, *while* y *post* serán fundamentales, asegurando la adquisición de los aprendizajes establecidos.

4.1. Objetivos de aprendizaje

El siguiente proyecto tiene como objetivo principal promover la enseñanza del inglés a través de su cultura, favoreciendo el desarrollo de las habilidades lingüísticas y auditivas del menor.

Objetivos generales

- Favorecer el respeto por otras culturas trabajando a través de ellas en el aula de inglés del último curso de Educación Infantil.
- Desarrollar un mural y un *lapbook* en el aula de inglés a través de la cooperación entre alumnado del último curso de Educación Infantil.
- Promover el respeto hacia el trabajo de otros compañeros en el aula de inglés del último curso de Educación Infantil.
- Adquirir los valores que aporta esta festividad y relacionarlos con los de nuestra cultura en el último curso de Educación Infantil.
- Incentivar el aprendizaje del inglés a través de actividades lúdicas en el aula de segundas lenguas del último curso de Educación Infantil.

Objetivos específicos

- Saludar al conejito al entrar a clase empleando la fórmula gramatical adecuada: *Hello hop! Good morning Hop!*
- Presentarse al conejito utilizando de forma adecuada el verbo *to be*: *my name is... / I am...*
- Contar hasta 10.
- Reconocer los colores.
- Identificar y nombrar los distintos animales utilizando la estructura gramatical *this is a ...*
- Expresar sus propias emociones bajo la expresión *i am ... / I feel ...*
- Distinguir entre *tablespoon*, *teaspoon* y *litre*.

- Conocer las comidas y algunos alimentos tales como: *eggs, flour, sugar, milk, chocolate, banana, strawberries...*
- Identificar las partes del cuerpo: *head, shoulde, knees, toes, mouth, arm, elbow...*
- Distinguir los tipos de ropa: *trousers, skirt, t-shirt, pull, dress...*
- Identificar el material escolar: *scissors, paper, felt pens...*
- Entender las órdenes sencillas del conejito.

4.2. Contenidos

Los contenidos de la propuesta de intervención estarán divididos en tres categorías en función del objetivo que se busca alcanzar con ellos.

Por un lado, los contenidos destinados al desarrollo del vocabulario que aparece en la temática de la propuesta:

- Los días de la semana.
- Los colores.
- Los alimentos.
- Los animales.
- Las medidas: *tablespoon, teaspoon y litre.*
- Los números del 1 al 10.
- Las partes del cuerpo.
- Los tipos de ropa.
- El material escolar

Por otro lado, los contenidos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa que implica la propuesta:

- Empleo del inglés para referirse a cada concepto.
- Empleo de estructuras básicas del verbo *to be*.
- Uso de estructuras básicas del día a día: *Hello, bye bye, good morning, I feel...*
- Participación activa en las actividades propuestas.
- Escucha activa en el aula.
- Desarrollo de la comprensión oral.
- Desarrollo de la expresión oral.

Por último, la última división de contenidos estará relacionada con el trabajo cooperativo que será necesario para que los menores consigan el producto final:

- Aceptación del método de trabajo cooperativo.
- Respeto hacia el trabajo de los compañeros.
- Respeto hacia la cultura anglosajona.
- Respeto por la lengua inglesa.
- Interés por las actividades propuestas.
- Aceptación de las normas y reglas establecidas.
- Adecuación de trabajo al método cooperativo.

Tal y como quedó establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, actualmente, en Educación Infantil, se trabaja por competencias.

A través de los contenidos anteriormente descritos, se trabajará sobre estas. Por ejemplo, la competencia de educación plástica, se desarrollará con las tareas artísticas requeridas o la de educación física, llevada a cabo a través de los distintos juegos que impliquen actividad física.

Por último, se profundizará sobre la competencia de comunicación lingüística. Esta se ajustará a cómo se estableció el aprendizaje de una segunda lengua en Educación Infantil a través del *Companion Volume* con el nivel Pre-A1, concediendo importancia a las tareas de *listening* y *speaking*, que son en las que se centra esta propuesta.

4.3. Temporalización

El siguiente proyecto tendrá una duración de 10 sesiones de 60 minutos cada una que se repartirán en dos semanas, procurando que coincidan de la manera más precisa posible, con la festividad de Semana Santa de nuestro país (Anexo I).

4.4. Evaluación

Criterios de evaluación

- Saluda al conejito empleando la lengua inglesa.
- Se dirige al conejito empleando la lengua inglesa.
- Entiende e interpreta las órdenes que el conejito le manda.
- Sabe presentarse.
- Emplea de manera adecuada las fórmulas básicas del verbo *to be*: *my name is... I am...*
- Cuenta hasta 10.
- Reconoce los colores.
- Identifica y nombra a los distintos animales.
- Emplea fórmulas gramaticales sencillas: *I feel..., this is a...*
- Conoce las medidas.
- Conoce las comidas y algunos alimentos.
- Identifica las partes del cuerpo.
- Distingue los tipos de ropa.
- Identifica el material escolar.
- Muestra respeto por la cultura inglesa.
- Respeta a sus compañeros.
- Colabora de manera cooperativa en las tareas.

Criterios de autoevaluación del docente

- La propuesta ha sido motivadora.
- Se ha empleado el aprendizaje cooperativo.
- Se ha empleado el aprendizaje basado en tareas.
- El material empleado ha sido el adecuado.
- Las actividades han sido las adecuadas.
- Se ha respetado el ritmo del alumnado.
- La duración establecida ha sido la adecuada.
- Los resultados han sido los esperados.

Estrategias de evaluación

La evaluación será de tipo formativa, a través de la observación directa del alumnado. Para poder llevar un registro de lo sucedido se completará diariamente una tabla sobre el comportamiento de cada alumno, en la que se destaque cómo ha sido su desempeño con respecto a la actividad propuesta. De esta forma, tendremos evidencias de la evolución del alumnado para completar la tabla de evaluación final y un registro de los problemas que han podido presentar, proponiendo mejoras para el futuro.

Asimismo, la evaluación estará basada tanto en las actividades realizadas durante la jornada como en la evolución del inglés que muestren los alumnos. Los juegos, las tareas, la manera de cooperar... serán elementos claves para la evaluación final del proyecto.

Instrumentos de evaluación

Debido a que la evaluación se basará en la observación directa del docente a lo largo del proyecto y, con el objetivo de que esta sea lo más objetiva posible, desarrollaremos dos instrumentos de evaluación.

Por un lado, diariamente rellenaremos un diario (Anexo II) en el que queden reflejadas las incidencias que han podido aparecer y el desempeño de cada niño en las actividades.

Por otro lado, para la evaluación final, se crearán dos listas de verificación, también conocidas como listas de control, una para el alumnado y otra de autoevaluación del docente (Anexo III). Estas serán cumplimentadas en base a las observaciones que haya realizado el docente y las anotaciones que tenga en el diario. De este modo, los alumnos podrán obtener: superado (S), o progreso educativo (PE). Y los docentes “sí”, “no” y “propuestas de mejora”.

Actividades del proyecto

El objetivo del proyecto es construir un mural conjunto y un *lapbook* individual donde quede constancia de todo lo aprendido sobre esta festividad. Para ello, los niños trabajaran de manera cooperativa en base a las órdenes que el conejito de Pascua, al cual siempre deberán dirigirse en inglés, les vaya indicando.

DÍA 1

Daremos comienzo al proyecto, para ello, todas las sesiones se dividirán en tres partes diferenciadas.

1º parte: actividades pre-listening

Al llegar al aula habrá unas huellas de conejo que nos llevarán hasta el conejito de Pascua el cual, a través de sus cartas, irá dirigiendo las sesiones. Antes de comenzar a leer lo que nos ha traído, el docente realizará unas actividades de calentamiento (pre) que facilitarán las dinámicas posteriores. Las actividades de calentamiento serán las siguientes:

- Para repasar las fórmulas de presentación y, bajo la premisa de tener que dirigirnos al conejito siempre en inglés y de manera adecuada escucharemos la canción de *Hello* de *Super Simple Songs*. Con esta canción recordaremos cómo se saluda y se dice *How are you?* Además, repasaremos la estructura *My name is...*
- Bajo la premisa de adivinar el nombre de animal que hay en clase, emplearemos *flashcards* para repasar las mascotas, entre las cuales se encuentre el conejo para que puedan identificarlo con el muñeco. Además, con esto repasaremos los colores, preguntándoles de qué color es cada animal.
- Repasaremos los números contando en nuestro calendario para identificar el número de la carta que trae el conejito.

2º parte: actividad while-listening

El conejo traerá dos cartas, una de presentación y otra con la primera tarea. En primer lugar, saludaremos al conejito y leeremos la carta de introducción que tendrá el número 1 (anexo IV).

En esta el conejito nos mandará presentarnos, utilizando la fórmula anteriormente aprendida.

A continuación, abriremos la carta con el número 2 (anexo V) y llevaremos a cabo sus instrucciones. Buscaremos información en internet sobre *Easter* y Semana Santa de los enlaces que nos deje el conejito y aprenderemos las diferencias.

Después, con el objetivo de comenzar nuestro mural, la clase se dividirá en tres equipos: el equipo rojo, el equipo verde y el equipo azul. Tanto hoy como el resto de los días, los equipos los formará el docente bajo su criterio en función de las tareas que haya que desarrollar, tal y como señala el conejito en su carta. Mientras un equipo recorta el mural y lo prepara para ir llenándolo a lo largo de las sesiones, el otro equipo realizará un dibujo sobre lo aprendido de *Easter* y el otro sobre Semana Santa. De esta manera, al final de la sesión comenzaremos a rellenar el producto final.

3º parte: actividad post-listening

Con el objetivo de repasar los conceptos aprendidos durante la sesión, en la clase habrá escondidos unos 30 conejitos de distintos colores. Por orden, el docente mandando a cada niño buscar una cantidad de conejitos de un color concreto. Ejemplo: *María look for three blue rabbits*. De esta forma repasaremos los colores y el animal protagonista del proyecto.

Materiales: canción de YouTube, *flashcards*, calendario, cartas del conejito, papel corrido, pinturas, folios, pegamento y conejitos de colores.

DÍA 2

1º parte: actividades pre-listening

Llegaremos a clase y habrá una mesa con distintos rincones con actividades propuestas que serán necesarias para pasar a la actividad *while-listening*.

- En el primer rincón repasaremos los alimentos teniéndolos en clase físicamente. Habrá un bote con harina, huevos, leche, mantequilla, levadura, azúcar, fresas, plátano y chocolate.
- En el segundo rincón aprenderemos los pasos que hay que seguir para emplear esos alimentos. Usaremos *flashcards* con las siguientes

órdenes: *Sift the flour, crack the eggs, pour the milk, mix the butter, heat the griddle, flip the pancakes.*

- En el tercer rincón, para repasar las medidas: *tablespoon, teaspoon* y *litre*, estarán los dos tipos de cuchara y un medidor e iremos repitiendo hasta aprenderlas.
- En el cuarto rincón está el calendario para repasar los números.
- Tras haber repasado esto, preguntaremos con qué creen que nos va a sorprender el conejito.

2º parte: actividad while-listening

Como todos los días, saludaremos al conejito (*hello*) y le preguntaremos qué tal está. A continuación, abriremos la carta número 3 del conejito (anexo VI). En esta nos explicará por qué comen *pancakes* antes de *Easter* y nos traerá unos dibujos, números y medidas que, tal y como nos indique, tendremos que colorear e ir pegando en una cartulina grande para crear la receta de los *pancakes*.

Para realizar esta actividad nos dividiremos en los tres equipos del día anterior, un equipo coloreará los dibujos, otro los recortará y el último los pegará en la cartulina. Por último, entre todos decidiremos en qué parte del mural colocaremos la receta.

3º parte: actividades post-listening

Escucharemos y bailaremos una canción sobre *pancakes* y los pasos que hay que dar para realizarlas. <https://www.youtube.com/watch?v=vPccTY3sph4>

Materiales: alimentos, *flashcards*, cubiertos, calendario, dibujos, cartulina, pinturas, pegamento y canción de YouTube.

DÍA 3

1º parte: actividades pre-listening

Hoy realizaremos los *pancakes*, por eso las actividades *pre-listening* serán iguales a las del día anterior.

- En el primer rincón repasaremos los alimentos teniéndolos en clase físicamente. Habrá un bote con harina, huevos, leche, mantequilla, levadura, azúcar, fresas, plátano y chocolate.

- En el segundo rincón aprenderemos los pasos que hay que seguir para emplear esos alimentos. Usaremos *flashcards* con las siguientes órdenes: *Sift the flour, crack the eggs, pour the milk, mix the butter, heat the griddle, flip the pancakes.*
- En el tercer rincón, para repasar las medidas: *tablespoon, teaspoon, litre*, estarán los dos tipos de cuchara y un medidor e iremos repitiendo hasta aprenderlas.
- En el cuarto rincón está el calendario para repasar los números.
- Tras haber repasado esto, preguntaremos con qué creen que nos va a sorprender el conejito.

2º parte: actividad while-listening

Como cada día, saludaremos al conejito y después abriremos la carta número 4 (anexo VII). En esta se nos explicará que debemos realizar los *pancakes*. Con el objetivo de hacerlo de la manera más ordenada posible, dividiremos las tareas entre los niños, unos cascarán los huevos, otros pondrán la leche, otros removerán, otros pondrán azúcar, otros tamizarán la harina... Una vez hecho cocinará el profesor mientras los alumnos limpian y secan los utensilios empleados (unos enjabonan, otros aclaran y otros secan, trabajando en cadena) y, por último, cada uno podrá decorar su *pancake* con los *toppings* disponibles.

3º parte: actividad post-listening

Cada alumno hará un dibujo sobre el *pancake day* en el que se muestre lo que han aprendido y, una vez hecho, el docente escribirá detrás la receta de los *pancakes* bajo las indicaciones del menor, es decir, este tendrá que ir diciéndole los ingredientes y los pasos a seguir.

Materiales: alimentos, medidores, carta del conejito, agua y jabón para fregar, folio y pinturas.

DÍA 4

En Reino Unido es muy típico enviar postales de felicitación en las distintas fiestas a lo largo de año, por ello, integrándonos en su cultura, realizaremos las nuestras propias.

1º parte: actividades pre-listening

Al entrar en clase el “conejito” habrá revuelto los estuches de los alumnos y lo habrá dispersado todo por el suelo, de manera que, al recogerlo, iremos repasando los nombres de cada material escolar: *scissors, paper, felt pens* y *glue*. Además, para repasar los colores, iremos haciendo preguntas a los alumnos tales como: *what color is your pen?, what colour are your scissors? do you have a red felt pen?...*

2º parte: actividad while-listening

En la carta número 5 (anexo VIII) el conejito nos explicará que en Gran Bretaña es muy típico hacer postales de colores y nos propondrá un modelo de postal para llevar a nuestras familias (imagen 1). Este nos traerá los materiales necesarios que cada alumno usará para su postal.

3º parte: actividad post-listening

“Accidentalmente” al docente se le caerán sus materiales por la clase e irá pidiendo a los alumnos que se los acerquen indicando el tipo de objeto y el color que tiene.

Materiales: tijeras, pegamento, papel, rotuladores y carta del conejito.

DÍA 5

La *Morris Dancing* es un tipo de danza británica que será interesante llevar al aula, para ello, un día diseñaremos nuestros trajes, contextualizando la propuesta, y al siguiente aprenderemos la danza en cuestión.

1º parte: actividades pre-listening

Pediremos a un alumno que se ponga de pie y entre todos adivinaremos cómo se dice *pantalones, camiseta, jersey, zapatos* y *sombrero*. Para repasar los colores, les preguntaremos de qué color es cada prenda de ropa que llevan.

2º parte: actividad while-listening

Saludaremos al conejito y tras preguntarle qué tal está, abriremos la carta número 6 (anexo IX). En esta el conejo nos explicará que hay un baile típico de *Easter* llamado *Morris Dancing* y nos dejará un vídeo para verlo (https://www.youtube.com/watch?v=sArAC2_ow2k). Después, nos dejará los

materiales para hacer nuestros propios trajes. Estos consistirán en bolsas de basura blancas y lazos de colores. Los alumnos se dividirán en tres equipos, rojo, verde y azul y cada equipo tendrá una función. Uno recortará bolsas de basura, con ayuda del profesor, para cada niño. Otro equipo cortará lazos de colores y otro equipo irá pegando los lazos a lo largo del traje. Además, haremos un traje de más que pegaremos en nuestro mural para recordar la danza típica británica.

3º parte: actividad post-listening

Una vez hecho esto, jugaremos al *Twister* para asegurarnos de que los alumnos saben los colores. Sin embargo, este será especial y en vez de tocar los colores con las partes del cuerpo, lo harán con la prenda de ropa que les indiquemos. Ejemplo: María *put you pull in the red!*

Materiales: carta del conejito, bolsas de basura, lazos de colores, pegamento, tijeras y *Twister*.

DÍA 6

1º parte: actividad pre-listening

- Al llegar al aula, en la pizarra estará proyectada una canción con la cual repasaremos las partes del cuerpo con la canción *head, shoulders, knees and toes*. <https://www.youtube.com/watch?v=WX8HmogNyCY>
- Después, el docente dirá órdenes básicas como *hip, clap* y *hop* y los alumnos tendrán que realizar los movimientos correspondientes.

2º parte: actividad while-listening

Tras saludar al conejito y leer su carta (anexo X) descubriremos que este nos propone un reto, ¡aprender la *Morris Dancing*! Para ello nos pondremos nuestros trajes y fijándonos en el tutorial que el conejo nos ha dejado, aprenderemos esta danza. <https://www.youtube.com/watch?v=eqs-flR745g>

3º parte: actividad post-listening

Haremos un dibujo para el *lapbook* sobre la *Morris Dancing* donde, una vez hecho, los alumnos le tendrán que indicar al profesor las partes del cuerpo y los colores que hay en su dibujo para que pueda escribirlas.

Materiales: carta del conejito, vídeos de YouTube, traje de baile, folios, pinturas, y pegamento.

DÍA 7

El mayor símbolo de *Easter* es la *Easter hunt*, que va de la mano de la actividad de pintar huevos de Pascua. Por eso, recrearemos este momento de la manera más fiel posible.

1º parte: actividades pre-listening

Con el objetivo de repasar los colores, los números y la palabra *eggs*, realizaremos la siguiente actividad. En la puerta del aula, que estará cerrada, habrá pegados 8 huevos de distintos colores *blue, yellow, purple, pink, orange, red, green* y *brown*. Tras repasar los números, contando los huevos, los colores, diciendo cómo son y la palabra *egg*, leeremos una carta del conejito que estará pegada en la puerta (anexo XI). En esta carta, el conejo nos dirá el código que deben introducir para entrar en clase, este estará formado por la palabra *egg* y los colores: *touch one time the green egg, two times the yellow egg, one time the brown egg and two times the pink egg*.

2º parte: actividades while-listening

Saludaremos al conejito y veremos que este trae dos cartas. En la primera de ellas (anexo XII) nos indicará que hay escondidos huevos de chocolate de colores por la clase, en concreto 8 de cada color y que entre todos deben encontrarlos. Para ello, pondremos a los alumnos por parejas y cada pareja tendrá que buscar el color que le haya tocado.

Tras esto, abriremos la segunda carta (anexo XII). En ella nos explicará el porqué de la búsqueda de los huevos de chocolate y la tradición de pintar huevos cocidos. Esta carta irá pegada a una caja con los materiales necesarios para colorear nuestros huevos de pascua. En ella habrá huevos blancos cocidos, pinceles y pintura y cada alumno tendrá que pintar dos huevos. Por último, colgaremos del mural una pequeña cesta donde meter todos nuestros huevos.

3º parte: actividad post-listening

Para finalizar la sesión veremos un capítulo de *Peppa Pig* (<https://www.youtube.com/watch?v=PrNI1m5jBC4>) donde reconozcan *the eggs hunt* que ellos también han realizado. Después de verla preguntaremos

cuántos huevos ha encontrado cada muñeco y de qué color eran, repasando así los conocimientos aprendidos.

Materiales: carta del conejito, huevos de colores, celo, huevos de chocolate, huevos cocidos, pintura, pinceles y video de YouTube.

DÍA 8

La festividad británica finaliza con la *Easter egg Rolling*, que, aunque no tiene significado religioso, es muy popular, por eso, será uno de los elementos culminantes de esta secuencia.

1º parte: actividades pre-listening

Al entrar a clase, veremos huevos grandes escondidos por la clase, tendremos que contar cuántos son e identificar sus colores, repasando así estos tres contenidos (la palabra *egg*, los colores y los números).

2º parte: actividad while-listening

Leeremos la carta del conejito (anexo XIII) donde nos explicará que, en Gran Bretaña, tras el día de *Easter* en el que se pintan los huevos, también se hace la conocida como *Easter egg rolling*. Para ver un ejemplo, este nos traerá un vídeo en el que se muestre en qué consiste.

<https://www.youtube.com/watch?v=HK3jRX2Lgls>

Tras esto, cada alumno elegirá uno de sus dos huevos, dejando el restante en el mural, e iremos a una colina donde celebrar esta famosa carrera.

3º parte: actividad post-listening

Los alumnos tendrán que hacer un dibujo sobre lo ocurrido los dos últimos días, la búsqueda de huevos de chocolate, la manualidad de pintar huevos y la carrera de huevos. Después, tendrán que indicar al docente el nombre de cada una de esas tres actividades que quedará escrito en su dibujo para meterlo en el futuro *lapbook*.

Materiales: huevos grandes de colores, huevos pintados, carta del conejo, video de YouTube, folios, pinturas y rotuladores.

DÍA 9

Tras haber finalizado con las tradiciones, los dos últimos días serán de despedida del conejito y del proyecto, finalizando con nuestros productos finales: el mural y el *lapbook*.

1º parte: actividad pre-listening

- Practicaremos las formas de *hello* y *bye bye* de manera lúdica. Pondremos en parejas a los alumnos y se tendrán que presentar y despedir apropiadamente. Ejemplo: *Hello my name is María, what's your name? – Hello my name is Marcos, how are you? – I am fine, thank you, and you? – I am sleepy – Bye bye Marcos – Bye Bye María.*
- Les mandaremos coger su estuche e ir sacando los distintos utensilios mientras decimos cómo se dice cada uno, y, posteriormente, les mandaremos guardarlos bajo la siguiente frase: *put away the scissors...*

2º parte: actividad while-listening

El conejito traerá la última carta (anexo XIV). En esta se despedirá de todos nosotros, pero nos mandará una última misión, terminar nuestro mural gigante con las fotos que nos hemos ido haciendo durante estos días y con dibujos sobre todo lo aprendido. El conejito nos traerá las fotos, las tijeras, los rotuladores, los folios...

Para hacer lo que nos pide, nos dividiremos en dos equipos, uno recortará las fotos y las irá pegando en el mural y otro hará dibujos sobre lo que han hecho durante los últimos días, para pegarlo también en el mural, mostrando todo lo que han aprendido.

3º parte: actividad post-listening

Escucharemos la canción de *Bye bye* de *Super simple songs* para asegurarnos de que hemos aprendido a la perfección las expresiones correspondientes. <https://www.youtube.com/watch?v=UQfvAlmr5g0>

Materiales: Tijeras, rotuladores, papel, fotos, carta del conejito, video de YouTube.

DÍA 10

Hoy daremos por finalizado el proyecto y, para esto, ayer terminamos el mural, pero aún debemos acabar nuestro *lapbook*. Este tendrá forma de conejito y los brazos se abrirán y cerrarán. Para realizarlo, pegaremos los dibujos que los alumnos han ido realizando a lo largo de las sesiones. Sin embargo, aún queda recortar los conejitos, doblarlos y escribir *Easter* en la parte superior.

Por este motivo, dividiremos a los alumnos en 3 equipos: unos tendrán que recortar los conejitos, otros plegarlos y los últimos escribir el título. Una vez terminado esto, cada alumno doblará sus dibujos y los pegará sobre la barriga del conejito, quedando a modo de despleables.

Con todo esto daremos por finalizado el proyecto, habiendo dejado evidencias a través del mural y del *lapbook*, que recordarán al alumnado todo lo aprendido.

5. CONCLUSIONES

A la hora de plantear este trabajo se han tenido en cuenta tres objetivos generales: fomentar el aprendizaje del inglés desde la Educación Infantil empleando metodologías lúdicas y motivadoras para el alumnado, realizar lo anteriormente mencionado respetando la legislación vigente relacionada con el aprendizaje de una lengua extranjera y revisar los métodos de enseñanza-aprendizaje actuales con el objetivo de no caer en los mismos errores.

Teóricamente y, ciñéndonos en lo anteriormente descrito, considero que estos tres objetivos han sido logrados. Tras una exhausta indagación conseguí conocer en profundidad la situación actual del inglés en nuestro país y los beneficios que una buena enseñanza de este podría acarrear, entre los que se encuentran: la adquisición de los alumnos de destrezas comunicativas, el descubrimiento de otros modos de vida y un desarrollo intelectual con una doble visión determinado por el habla de más de una lengua (Manga, 2008).

Del mismo modo, tal y como señalaba en los objetivos específicos del trabajo, es imprescindible que el niño sienta los aprendizajes como algo útil, en este caso, algo que tenga sentido. Como decía Patricio (2014, p. 216), aprender una lengua extranjera en un contexto escolar supone poner en contacto al alumnado con su cultura, comprendiendo que existe un mundo diferente al propio. Bajo mi punto de vista, en este caso, una forma de sentir que el aprendizaje del inglés es útil se da a través de este aprendizaje cultural, entendiendo las formas de vida de aquellos que hablan el idioma que estemos aprendiendo. De ahí mi propuesta sobre *Easter*.

En dicha propuesta, teniendo en cuenta las ventajas que aportan el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en tareas, estas estrategias metodológicas han sido las protagonistas. Tal y como señaló Vergara (2017, p.14), el reto con este tipo de aprendizaje va dirigido a los docentes, sobre los cuales recae la responsabilidad de iniciar, dirigir, controlar y evaluar sus propios proyectos. Promover un tipo de aprendizaje donde la indagación y la experimentación sea en un contexto real será imprescindible para que el aprendiz comprenda lo aprendido.

Asimismo, toda propuesta va de la mano de unos contenidos mínimos que deben ser implementados, en este caso, delimitados sobre todo a través del

Companion Volume (2018), en concreto, con en el nivel Pre-A1, donde en la última reforma quedaron establecidas las enseñanzas mínimas para la etapa educativa que nos atañe. De este modo, a la hora de desarrollar la propuesta, una exhaustiva revisión bibliográfica sobre este documento fue la que me ayudó a delimitar los contenidos de la propuesta.

En suma, con el objetivo de combinar las mejores propuestas metodológicas con el aprendizaje útil y situado e incluyendo los contenidos exigidos en la legislación actual, nació la idea de emplear un elemento motivador (el conejito de Pascua) como elemento conductor de la propuesta. A través de este, los alumnos no solo sentirán más interés por la propuesta, sino que, a su vez, desarrollarán las habilidades lingüísticas requeridas ya que la única forma de dirigirse a él será a través del inglés.

Personalmente, considero que todos los objetivos establecidos al inicio del trabajo han sido implementados. Sin embargo, como en cualquier ámbito académico, todo admite propuestas de mejora y, en este caso, el proyecto queda escrito sobre el papel. Se trata de una propuesta ideal para una clase ideal. A pesar de que, gracias al trabajo por proyectos, la flexibilidad siempre está presente, habría sido interesante ponerlo en marcha para así valorar de manera más realista la eficacia de este.

En definitiva, tras todo este trabajo puedo reafirmarme en la importancia de los aprendizajes lúdicos en Educación Infantil, muchas veces relegados a un segundo plano, especialmente en la enseñanza de segundas lenguas, pero que, en los últimos años están viéndose favorecidos por el empleo de proyectos, aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en tareas. Si bien es cierto que es imprescindible educar en los contenidos establecidos en el marco legislativo vigente, también es necesario saber motivar al alumnado y transmitir de la manera más eficaz posible los conocimientos, en este caso, a través de propuestas lúdicas en las cuales sientan que están jugando a la vez que aprendiendo.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, T. y Santamaría, R. M. (2018). Análisis del material curricular editado de educación infantil y su uso en el aula. *Enseñanza & Teaching*. 36, 41-61. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et20183614161/19124>
- Bahrani, T. y Soltani, R. (2012). How to Teach Speaking Skill? *Journal of Education and Practice*. 3(2), 25-29. Recuperado de: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/1147/1068>
- Candlin, C.N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53.
- Cassany Comas, D. (2009). La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11, pp. 7-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303819>
- Castro, M. (2019). Los materiales usados en escuelas de Educación Infantil proyectados en sus webs y blogs. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 35(77), 95-116. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/er/v35n77/1984-0411-er-35-77-0095.pdf>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MCED y Anaya. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cortés, M. (2001). El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica. *ADAXE – Revista de Estudios y Experiencias Educativas*. 17, 269-285. Recuperado de: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/668/1/pg_271-288_adaxe17.pdf

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

Council of Europe (2018). *Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

Fleta, M. T. (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil en la Comunidad de Madrid: perfil, percepciones y metodologías de los docentes. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 28, 87-111. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/54090/49480>

Fonseca, M.C. y Martín-Pulido, S. (2015). Enseñar inglés en educación infantil: materiales y recursos. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*. Nº29. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/46281/1/Enseñar%20ingles%20en%20educacion%20infantil.pdf>

García, P. (2008). Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas. En I. Ballano (coord.), *I Jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante* (pp. 35-42). Bilbao: Deusto. Recuperado de: http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anza2/espaciosafectivogarcia.pdf

García Mayo, M. P y García Lecumberri, M. L. (ed.) 2003. *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Recuperado de: http://www.laslab.org/wp-content/uploads/maturational_constraints_on_foreign-language_written_production.pdf

- Grant, M. (2002). Getting a grip on project-based learning: theory, cases and recommendations. *MERIDIAN. A middle school computer technologies journal*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/228908690_Getting_a_grip_on_project-based_learning_Theory_cases_and_recommendations
- Houston, H (2016). The three stages of a listening activity. *ELF Magazine*. Recuperado de: <https://www.eflmagazine.com/the-three-stages-of-a-listening-activity/>
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 1(1), 57-78. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127430.pdf>
- Larmer J., Mergendoller, J. y Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. Alexandria: ASCD.
- López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta, Revista on-line*. 19-37. Recuperado de <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>
- McDonough, J. and Shaw, C. 1993. *Materials and Methods in ELT. A teacher's guide*. Oxford (UK) and Cambridge (US): Blackwell. Recuperado de: https://www.academia.edu/27323221/Materials_n_Methods_in_ELT
- Manga, A.M. (2008). Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias enseñanza/aprendizaje. *Revista de estudios filológicos*. Nº16. Recuperado de: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/249>
- Murado, J. L. (2010). *Didáctica de Inglés en Educación Infantil*. Vigo: Ideas propias. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=laBVvdWgoU0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=el+aprendizaje+del+ingles+en+educación+infantil&ots=JymeIvLaLS&sig=Xwd_CzvSSK8ft_YzSHf8eFIOB98#v=onepage&q=el%20aprendizaje%20del%20ingles%20en%20educación%20infantil&f=false

- Navarro, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/959/PhilUr2.2010.Navarro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Patricio, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, N°21, 215-226. Recuperado de: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
- Rodríguez, B. (2004). Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Estudio de caso. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 145-161.
- Rodríguez, J., y Cruz, P. (2020). De las competencias básicas a las competencias claves en Educación Infantil. Comparativa y actualización de las competencias en el currículum. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e366. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.366>
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Vergara Ramírez, J.J. (2017). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Boadilla del Monte (Madrid): SM.
- Villalón, M. (2017). El inglés en educación obligatoria. Una mirada comparada a los casos de España y Holanda. *Revista Española de Educación Comparada*. N°30, 61-76. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6254511>

Bibliografía de la legislación empleada

Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria, BOC núm. 164 § 11543. (2008). Recuperado de: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=137944>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE núm. 238 § 28927 (1990). Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106 § 7899 (2006). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín oficial del estado 295 § 12886 (2013). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. BOE, núm. 5 § 1016 (2008). Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>

Real Decreto 1639/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, BOE núm. 4 § 185 (2007). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-185-consolidado.pdf>

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE núm. 5 § 677 (2007). Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

Bibliografía de la propuesta de intervención

- Abingdon Blog. (2014). *Abingdon Traditional Morris Dancing Princess Royal* [Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=sArAC2_ow2k
- Brenda. (21 de marzo del 2018). *6 Unbelievably British Easter Traditions* [Entrada de blog]. Recuperado el 16-05-2021 de: <https://oxfordhousebcn.com/en/6-unbelievably-british-easter-traditions/>
- Equipo de Marketing. (2016). *Spanish and English Holy Week* [Página web]. Recuperado el 16-05-2021 de: <http://www.myhostpitality.com/blog/en/spanish-and-english-holy-week/>
- Esme Fox. (2018). *11 Easter Traditions and Customs You Should Know About in Spain* [Página web]. Recuperado el 16-05-2021 de: <https://theculturetrip.com/europe/spain/articles/11-easter-traditions-and-customs-you-should-know-about-in-spain/>
- HighMowingSchool. (2020). *Shepherd's Hay Morris Dancing Tutorial* [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=eqs-flR745g>
- Idiomas Alaquás. (s.f.). *Costumbres y Tradiciones Británicas sobre la Pascua* [Página web]. Recuperado el 09-05-2021 de: <https://languagecentre.es/costumbre-s-y-tradiciones-britanicas-sobre-la-pascua/#>
- Justin Rushmore. (2016). *Easter Egg Rolling* [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=HK3jRX2Lgls>
- Koo Koo Kanga roo. (2017). *Koo Koo Kanga Roo – I Like Pancakes (Dance -A-Long)* [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vPccTY3sph4>
- Neha Gupta. (2021). *Why do we celebrate Easter, Fun Easy facts for kids* [Página web]. Recuperado el 16-05-2021 de: <https://www.sharingourexpériences.com/why-do-we-celebrate-easter-fun-easter-facts-kids/#how-did-the-easter-bunny-come-about>

Super Simple Songs – Canciones infantiles en inglés. (2015). *Head Shoulders Knees & Toes (Speeding Up), Nursery Rhyme, Super Simple Songs* [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WX8HmogNyCY>

Super Simple Songs – Canciones infantiles en inglés. (2015). *Hello! Super Simple Songs* [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8>

Super Simple Songs – Canciones infantiles en inglés. (2016). *See you later, Alligator, Goodbye Song, Super Simple Songs* [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UQfvAlmr5g0>

Tamesis School of English. (23 marzo). *¿Cómo es la Semana Santa en Inglaterra?* [Página web]. Recuperado el 09-05-2021 de: <https://www.tamesisschoolofenglish.es/como-es-la-semana-santa-en-inglaterra/>

We Love Peppa Pig. (2019). *Peppa Pig Full Episodes, Easter Bunny # 11* [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=PrNI1m5jBC4>

7. ANEXOS E IMÁGENES

Anexo I

ACTIVIDADES	DÍAS									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presentación+ contextualización										
Preparación receta <i>pancakes</i>										
<i>Pancakes Day</i>										
<i>Easter cards</i>										
Preparación <i>Morris Dancing</i>										
Aprender Morris Dancing										
<i>Easter hunt</i> y pintar huevos										
<i>Eggs roll race</i>										
Acabar mural grande										
Preparar <i>lapbook</i> individual										

Anexo II

DIARIO	
Alumno	
Sesión	
Observaciones	

Anexo III

Ejemplo para 10 alumnos:

LISTA DE VERIFICACIÓN										
Criterios de evaluación	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6	Alumno 7	Alumno 8	Alumno 9	Alumno 10
Saluda al conejito empleando la lengua inglesa.										
Se dirige al conejito empleando la lengua inglesa.										
Entiende e interpreta las órdenes que el conejito le manda.										
Sabe presentarse										
Emplea de manera adecuada las fórmulas básicas del verbo <i>to be</i> : <i>my name is... I am...</i>										
Cuenta hasta 10.										
Reconoce los colores.										
Identifica y nombra a los distintos animales.										
Emplea fórmulas gramaticales sencillas: <i>I feel..., this is a...</i>										
Conoce las medidas.										

Conoce las comidas y algunos alimentos										
Identifica las partes del cuerpo.										
Distingue los tipos de ropa.										
Identifica el material escolar.										
Muestra respeto por la cultura inglesa.										
Respeto a sus compañeros.										
Colabora de manera cooperativa en las tareas.										

LISTA DE VERIFICACIÓN			
Criterios de autoevaluación del docente	Sí	No	Propuestas de mejora
La propuesta ha sido motivadora.			
Se ha empleado el aprendizaje cooperativo.			
Se ha empleado el aprendizaje basado en tareas.			
El material empleado ha sido el adecuado.			
Las actividades han sido las adecuadas.			
Se ha respetado el ritmo del alumnado.			
La duración establecida ha sido la adecuada.			
Los resultados han sido los esperados.			

Anexo IV

Hello! My name is Hop and I am an Easter Rabbit. Easter is a British fest and I usually leave chocolate eggs for children. These days we will learn more about Easter so, every day I would come with a new task for you. At the end, I would like you to be able to show that you are experts on my favorite celebration. But first, what are your names? How are you? Are you excited?

See you soon

Hop

Anexo V

Hello friends! I am Hop again!

For this first task, I would like you to split in three groups to create the first part of the wall. Your teacher would divide you in three equal teams: the red, the green and the blue. You should research with your teacher about the differences between Easter and Semana Santa and create some drawings to put them on the wall. Here are some links for your research:

<http://www.myhostpitality.com/blog/en/spanish-and-english-holy-week/>

<https://theculturetrip.com/europe/spain/articles/11-easter-traditions-and-customs-you-should-know-about-in-spain/>

<https://www.sharingourexpériences.com/why-do-we-celebrate-easter-fun-easter-facts-kids/#how-did-the-easter-bunny-come-about>

<https://oxfordhousebcn.com/en/6-unbelievably-british-easter-traditions/>

So, one group will be dassing the wall, the other one is going to do some drawings about Easter and the last one will do it about Semana Santa.

I think you will enjoy this task.

Bigs hugs!

Hop.

Anexo VI

Hi friends! How are you?

Tomorrow we will celebrate Pancakes Day, a typical fest that we use to celebrate some weeks before Easter. This day everybody eats pancakes, so, why don't we celebrate it too?

But first... you should discover the recipe! In the box I leave the pictures of the ingredients that you are going to need to create your own recipe! Don't forget to put it on our wall!

See you tomorrow for the big fest!

Hop

Anexo VII

Hello dear Friends! How are you? Are you hungry?

Today is Pancakes Day! One of my favorite days! Do you remember the recipe? I hope you do because... it's time to start! You should split yourselves in groups where each group is going to have a task on the process. Then, while your teacher is cooking, please, clean the utensils! I need them clean for other children!

Here I leave you all the things you need. Save one pancake for me!

Big hugs!

Hop

Anexo VIII

Hi friends! How are you?

The pancakes were amazing! I really enjoyed them!

Today I am going to suggest you a new funny work! In England we love cards, do you know what a card is? It is a nice drawing where you say something nice to a friend. In Easter we usually do Easter cards where we say: Happy Easter!

I think it would be nice if you did a card for your family so, here are all the materials that you are going to need.

See you tomorrow!

Hop

Anexo IX

Hello children! How are you! I am really good because... I love dancing and in England we do it during Easter! There is a traditional dance called Morris Dancing where we all dress up similarly and do the same choreography. This is one example: https://www.youtube.com/watch?v=sArAC2_ow2k.

I think it would be nice if we all learned the dance, however, you need the typical clothes so... let's do it all together! Here I leave the materials. I think that you could split in three groups where one cuts the dress, the other the colored ties and the last one glues the ties in the dresses.

I think that you are going to enjoy this process.

See you tomorrow to learn the dance!

Hop

Anexo X

Hi sweeties! How are you today! I watch you costumes and... I loved them! You are the best designers! I think you are totally prepared to learn the choreography! Here I give you a tutorial about how to do the dance!
<https://www.youtube.com/watch?v=eqs-flR745g>.

Have a nice day!

Hop

Anexo XI

Hello! Would you like to go into the classroom? Each of you should enter the secret code: one time green egg, two times yellow egg, one time brown egg and two times pink egg.

See you into the classroom for a new surprise!

Hop

Anexo XII

Hello again! How was the first mission? I guess well because you are reading this letter!

Now you should do the called: Easter Hunt. I hid 8 chocolate eggs of each colour all around the classroom. You should be in pairs and each pair will look for a colour!

Good luck and see you soon!

Hop

Anexo XIII

You discovered all the chocolate eggs! The eggs hunt is one of the most popular traditions in Easter! The rabbits hide the eggs and children look for them to enjoy them after!

Now it's time for another tradition... paint the white eggs that I leave you here! You should paint two eggs each and put them on the basket that I left in your big wall.

Please, do it nicely!

See you tomorrow!

Hop

Anexo XIV

Hello Friends! How are you! I am really proud of your eggs; they are really nice! Do you know what we normally do with them the day after Easter? An Easter egg rolling! We all go to a slope and throw them to run and hunt them! Here is one example: <https://www.youtube.com/watch?v=HK3jRX2Lgls>.

Would you like to do it? Just pick one of your eggs and enjoy!

See you!

Hop

Anexo XV

Hi Friends! I am little bit sad because this is my last letter. I come today to say bye. However, I have one last mission for you: you should finish the wall!

Here are some pictures about all the activities that we developed these days! I also leave you some paper and colours to do some drawings. I think that you could split yourselves in two groups where, one group finishes the wall and the other creates the drawings to put them on the wall.

It was a pleasure to be with you these days and to show you everything about my favorite fest! Don't forget me, you will be always in my heart.

Big kisses and hugs for all

Hop

IMÁGENES

Imagen 1

